ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.035.6 - 053"465.00/.07"
ББК Ч410.052.2 ГРНТИ 14.23.05 Код ВАК 13.00.02

Коротаева Евгения Владиславовна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА РОДИНЫ В ВОСПРИЯТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольники; Родина; образ Родины; вербализация образов; функции вербализации; патриотизм; патриотическое воспитание.

АННОТАЦИЯ. Формирование образа Родины у подрастающего поколения является одной из актуальных проблем в процессе социального познания. Каждый возрастной период в этом процессе имеет собственную специфику (когнитивную, эмоциональную, поведенческую), которую необходимо учитывать при выстраивании соответствующей педагогической деятельности. Особое место в этом процессе занимает вербализация, которая в дошкольном периоде выполняет не только инструментальную, но и субстанциальную — формирующую, развивающую — роль. Сложность вербализации образа родины у детей дошкольного возраста заключается в том, что столь значимое для социального развития ребенка понятие, как Родина, оказывается не связанным с конкретными понятиями и явлениями в непосредственном окружении дошкольника. Следовательно, вербализация образа Родины должна осуществляться в специально организованной, методически продуманной знаково-символической деятельности. Знаками и символами, детализирующими, закрепляющими и одновременно расширяющими представления детей о стране, в которой они живут, могут стать: народные игрушки, соответствующие сказки и сказы, сюжеты об истории, быте, культуре россиян, встречи с интересными людьми из ближайшего к ребенку микросоциума, виртуальные путешествия в города России и т. д. Продуктивность такой работы напрямую связана с определенными рекомендациями: необходимость детализации изучаемого объекта или сюжета (декомпозиция и композиция; от конкретного к абстрактному); проявление эмпатии к субъекту и объекту постигаемого, ориентация на аккумулирующий эффект занятий, интеграция различных видов деятельности (игровая, коммуникативная, изобразительная двигательная), обогащение словаря дошкольников и др. В процессе такой тематической вербализации — акцентирующей, конструирующей, эмоционально и деятельностно насыщенной — формируется образ Родины, который связан с конкретными и понятными ребенку событиями, людьми, историями, достопримечательностями, что является основой формирования ценностного отношения к своей стране.

Korotayeva Evgeniya Vladislavovna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

VERBALIZATION OF THE IMAGE OF MOTHERLAND AS PERCEIVED BY PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: preschoolers; Motherland; image of Motherland; verbalization of images; functions of verbalization; patriotism; patriotic education.

ABSTRACT. Formation of the image of Motherland in the growing generation is one of the urgent challenges of the process of social cognition. Each developmental age has its own specificity in the process (cognitive, emotional and behavioral) which is to be taken into account in planning the corresponding pedagogical activity. Verbalization that performs not only instrumental but also substantial (formative and developing) role in the preschool period occupies a special place in this process. The problem with verbalization of the image of Motherland in preschoolers consists in the fact that such an important for the child's social development concept as Motherland fails to be associated with concrete notions and phenomena in the child's surroundings. Hence, verbalization of the image of the Motherland should be carried out in specially created methodologically organized semiotically symbolic activity. The signs and symbols specifying, reinforcing and simultaneously expanding the children's knowledge about the country where they live may include: folk toys, tales and stories, narrations about history, everyday life and culture of the Russians, meetings with interesting people from the closest microsociety, virtual trips to Russian cities, etc. The effectiveness of such work is directly related to special recommendations: need to specify an object or plot under study (decomposition and composition; from the concrete to the abstract); showing empathy for the subject and object of the learning process, orientation towards the accumulating effect of learning, integration of various kinds of activity (playing, communicative, visual-motor), enrichment of the preschoolers' vocabulary, etc. The image of the Motherland associated with concrete and understandable events, people, stories, and places of interests is formed in the process of such thematic verbalization — focusing, constructing, and emotional and active, which makes up the foundation for the formation of a value-based attitude to one's country.

Проблема взаимосвязи и взаимовлияния мышления и речи является предметом изучения целого ряда наук: философии, психологии, психотерапии, психолингвистики, лингвокультурологии, сравнительного языкознания, имиджелогии, педагогики, методики обучения и т. д. В контексте этих и других научных областей исследований ученые в разной степени обращаются к вербализации как явлению, отражающему процессы и результаты взаимоотношения речи и мышления (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. С. Лихачев, Ж. Пиаже, Г. П. Щедровицкий Д. Б. Эльконин и др.).

В значительно меньшей степени понятие вербализации используется при описании процессов и явлений в области дошкольной педагогики (работы Е. С. Бобровой, О. В. Вольской, Е. В. Галеевой, И. А. Галкиной, И. О. Карелиной, Л. С. Медниковой, Е. В. Пекишевой, О. Н. Усановой, Т. Н. Синяковой). При этом анализ содержания перечисленных работ показывает, что понятие «вербализация» чаще всего используется в качестве синонима к слову «озвучивание» (Е. С. Боброва использует слово «оречевление»).

Такой подход, хотя и имеет право на существование, заметно обедняет само явление вербализации применительно к области педагогики дошкольного возраста. Редуцирование значения «вербализации», возможно, объясняется тем, что сама дефиниция этого понятия прежде всего ориентирована на такие научные области, как лингвистика и психотерапия.

В лингвистике вербализация раскрывается как «реализация намерения субъекта выразить свою мысль в словесной форме; завершающая фаза порождения речевого высказывания, переход от внутренней речи к внешней речи» [15, с. 50]. С психотерапевтической точки зрения «в широком смысле это понятие означает вербальное (словесное) описание переживаний, чувств, мыслей, поведения. В специальной терминологии (Helm J., 1978) определяется как точное словесное описание психотерапевтом эмпатического понимания эмоционального содержания переживания пациента» [12, с. 71].

Собственно, эти подходы контекстуально определяют направленность исследований в области дошкольной педагогики: «Развитие эмоциональных представлений и овладение вербализацией детьми в дошкольном возрасте» (Е. В. Галеева, И. А. Галкина) [3], «Развитие у детей восприятия, понимания и вербализации эмоциональных состояний» (И. О. Карелина) [5], «Особенности вербализации пространственных отношений дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью и с сохранным интеллектом» (Е. С. Боброва) [1], «Особенности вербализации представлений об окружающем у дошкольников с задержкой психического развития (на примере вербального ассоциирования)» (Л. С. Медникова, Е. В. Пекишева) [9].

Отметим, что более востребованной в вербализации оказывается функция диагностическая, которая помогает установить уровень владения ребенком речевым материалом и адекватность соответствия словесного выражения описываемому явлению. Поэтому вербализация в исследованиях преимущественно носит инструментальный, а не субстанциальный характер.

Между тем сама вербализация может быть более продуктивной, нежели просто озвучивание (оречевление). То есть использоваться не только в качестве диагностической функции, но и в субстанциальном — развивающим, формирующим, т. е. через процесс речи меняющим объект исследования. Подобный подход к вербализации уже реализуется в некоторых научных и практикоориентированных областях. Так, политики, имиджмейкеры и др. используют вербализацию (акцентирование, многократное повторение, интонацию и пр.) для фиксации внимания аудитории на каких-либо конкретных сюжетах, деталях предмета обсуждения. Собственно, и работа психотерапевта направлена на то, чтобы в речевом общении с пациентом обозначить эмоционально важные для последнего ситуации, которые пока самим пациентом не осмыслены как значимые.

Вербализация, по мнению Г. Л. Ильина, понимается как «способность определения в речевом общении событий и явлений внешнего и внутреннего мира индивида, способность находить слова и выражения, адекватно описывающие мыслимые состояния и ситуации» [4, с. 3]. Трактуя вербализацию как «способность», ученый тем самым подчеркивает не только диагностический контекст, но и субстанциальный, заключающийся в возможности развития (общения, описания внешнего и внутреннего мира и пр.), что полностью соответствует компетентностному подходу, принятому в системе образовании.

Однако в дошкольной педагогике подобных исследований крайне мало, что, скорее всего, обусловлено особенностями работы с детьми дошкольного возраста: динамизм психического развития ребенка, специфика мышления дошкольника (тяготение к наглядно-действенному и наглядно-образному), преобладание непроизвольности в психических процессах и пр.

Отметим, что изначально и мы в своем

© Коротаева Е. В., 2018

исследовании начали с диагностической функции вербализации.

Цель эмпирического исследования, связанного с формированием патриотических чувств у дошкольников, заключалась в том, чтобы выяснить, как дети старшего дошкольного возраста понимают значение слова «родина». Для этого им было предложено ответить на три вопроса: что такое Родина? любишь ли ты Родину? за что ты любишь Родину? (второй вопрос был переходным к третьему).

Мы понимали, что трудность ответов на эти вопросы будет связана с тем, что само слово «родина», хотя и знакомо детям, но относится к абстрактным понятиям, т. е. является специфичной мысленной конструкцией, которая связывает воедино некие предметы, явления окружающего мира, будучи при этом отвлеченной от конкретных воплощений.

Даже взрослому человеку непросто описывать абстрактные понятия, тем более ребенку. При этом дети проникались значимостью поставленной перед ними задачи — «описать Родину» и старались как могли.

Всего в опросе участвовало 34 ребенка. Что же показала диагностическая вербализация?

Количественный анализ ответов дошкольников: 57% детей считают, что Родина — место их проживания, 12% из опрошенных назвали конкретный город. 21% не смогли четко сформулировать ощущения (это что-то родное), 9% признались, что они не знают, что такое Родина.

Но более интересный материал для анализа ответов детей дал качественный анализ вербализированных ответов.

Приведем несколько примеров ответов детей.

Ксения: (Что такое Родина?) Это *где люди живут. Родина — она важная сильная. Она должна быть.* (За что ты любишь Родину?) *Родина — она всем людям нужна. Нет землетрясения, люди в ней не погибают. Люди здесь живут хорошо и счастливо.*

Алина: (Что такое Родина?) *Это наша земля родная, где мы жили, где живем, это самая дорогая для нас родина.* (За что ты любишь Родину?) *Потому что много цветочков, красивые поляны — просто чудо какое-то…*

Мила: (Что такое Родина?) *Это наша страна, она большая.* (За что ты любишь Родину?) *Люблю потому что она любимая, родная, хорошая. Это семья, дом… Потому что семья для меня самое главное.*

Артем: (Что такое Родина?) *Родина — жизнь.* (За что ты любишь Родину?) *Люблю Родину, потому что она хорошая… и воздуха много дает…*

Тимур: (Что такое Родина?). *Родина для людей как мама и папа, только она большая и красивая.* (За что ты любишь Родину?) *Люблю, потому что она красивая, и на ней мы живем. Если не было бы родины, не было бы и нас.*

Прежде всего, ощущалась гендерная разница ответов. Ответы девочек, что ожидаемо, были более эмоциональными, экспрессивными: «*Она самая лучшая*», «*Она важная, сильная*», «*Это самая дорогая для нас родина*» и т. д.

Мальчики были более сдержаны в эмоциональном отношении, однако и более конкретны в своих ответах: «*Когда говорят родина, представляю семью, города, небеса, дружбу*», «*Это твоя страна, и ты будешь ее защищать*», «*Это где мы живем, называется Россия*», «*Не было бы родины, не было бы и нас*».

Но в целом при ответе на заданные вопросы дошкольникам явно не хватало опоры на конкретные явления, события, поэтому они почти сразу переходили к ассоциациям:

– родина — родные: вспоминались родственники, родители, семья;

– родина — природа: земля, родная природа, красивые поляны; хорошо пахнет цветами, можно ехать за березовым соком;

– родина — родные просторы: она большая, кажется, что она бесконечная, тут хватит места всем, и воздуха много дает…

Анализ этих высказываний показывает, что на подсознательном уровне дошкольники пытались апеллировать к неким образам, связанным или с однокоренными словами, или с устоявшимися конструкциями: родные люди, семья, родные просторы, необъятность родины и т. д. Иногда ассоциативный подход уводил детей достаточно далеко от предмета обсуждения: «*Это природа. Все мы друзья матушки-природы*»; «*Это страна, в которой мы живем. Страна мечт…*»; «*Родина — это Екатеринбург, Россия… Англия, Париж…*».

Исследование показало, что сам процесс фиксации представления о Родине у детей начинался с заданных вопросов.

Маленьким респондентам явно не хватало опоры на конкретные образы, явления, предметы, поэтому они переходили к ассоциациям и повторам («*Родина большая, хорошая. Люблю родину, потому что она большая, хорошая*»). Это связано с тем, что мышление дошкольников опирается на чувственное восприятие, которое пока не подкрепляет такое абстрактно-обобщенное явление, как «родина».

Для дошкольной педагогики из вышеизложенного следует тот вывод, что, ставя задачу воспитания у маленьких граждан России ценностного отношения к Родине,

создавая базу для формирования патриотических чувств, необходимо опираться на более или менее выраженные явления, объекты, образы, прямо и опосредованно связанные с Родиной как понятием и как явлением. Вывод, казалось бы, очевиден. Однако, как показывает анализ примерных образовательных программ для дошкольников, этот подход не обозначен в рекомендациях для педагогов дошкольного образования [6].

В связи с этим мы предлагаем иное направление в патриотическом воспитании дошкольников, которое позволяет более продуктивно использовать возможности не только инструментальной (диагностической) функции вербализации, но и ее субстанциональной (формирующей, развивающей) функции.

Базисом работы над вербализацией образа Родины у старших дошкольников стал знаково-символический подход (труды Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, Н. Г. Салминой, Е. Е. Сапоговой, А. В. Цветкова и др.), суть которого заключается в образном замещении одного предмета другим. Л. С. Выготский подчеркивал, что благодаря замещению «элементарный процесс запоминания сдвигается с места, которое он первоначально занимал, <...> и занимает новую позицию по отношению ко всей новой системе совместно действующих функций. Войдя в эту новую систему, он начинает функционировать в соответствии с законами того целого, частью которого он теперь является» [2, с. 880].

При этом придавать иной смысл предметам и действиям может не только ребенок, но и взрослый, находящийся с ним во взаимодействии. Следовательно, педагог, родитель, имея образ того самого «целого», может через соответствующие «знаки» и «символы» формировать более новый или полный образ «целого» в восприятии ребенка.

В нашем случае речь идет об образе Родины.

Учитывая сложность того объекта, образ которого мы формировали, а также особенности развития старших дошкольников, нами были подобраны соответствующие явления и предметы, которые способствовали уточнению, закреплению, расширению понятия «родина» в сознании детей. И все это реализуется в процессе целенаправленной вербализации.

Так, знаково-символическим наполнением образа Родины для дошкольников, стали:

народные игры и игрушки: Дымковская, Богородская, Филимоновские свистульки; конечно же, матрешка и др., — раскрывающие особенности быта и характера русского народа;

сказки, легенды, сказы нашей Родины и о нашей Родине, ее богатырях, героях, их готовности помочь ближнему, отстоять родную землю;

русское гостеприимство: во встречах за русским самоваром знакомство с традициями и обычаями различных народностей, населяющих нашу необъятную Родину;

виртуальные путешествия по городам нашей страны, в которых происходит знакомство детей с теми или иными событиями, связанными с историей и сегодняшним днем нашей страны;

«знакомство» со столицей России — Москвой, с Красной площадью, Московским Кремлем, Большим театром, ВДНХ и т. д.

Но субстанциальная функция вербализации реализуется только в том случае, если при освоении каждого из перечисленных направлений будет вестись целенаправленная работа с детьми. А именно:

при знакомстве с народной игрушкой воспитатель строит диалог таким образом, чтобы дети в описании фигурок, красок, сюжетов использовали определения: *яркие, цветные (красочные), добрые, веселые* и др.;

обращаясь к характеристикам героев сказок и былин, важно говорить с детьми о том, что эти герои *смелые, сильные, добрые, всегда готовы встать за землю русскую, за Русь (Россию);*

идея посиделок за самоваром в качестве гостеприимной традиции дает возможность обратиться и к сказкам (*«ты сначала гостя накорми, напои, в бане выпари»),* и к национальной кухне *(блины, квас, пельмени и др.),* и к семейным традициям (приглашая на эти посиделки семьи воспитанников); такая формы работы дает ощущение единения, общности, что всегда было отличительной характеристикой быта россиян;

виртуальное путешествие по нашей стране позволяет ввести в речевой оборот такие понятия, как *народные ремесла, роспись (городецкая, хохломская и др.), музеи, Золотое кольцо России, столица* (говоря о прошлом таких городов, как Ростов, Суздаль) и т. п.;

знакомясь с достопримечательностями Москвы, дети узнают, что слово «*красный*» означает *красивый* (о Красной площади), что *кремль* — это город-крепость, сами дают толкование, почему главный театр страны называется *Большой* и пр.

Таким образом, игрушки, былинные и сказочные герои, предметы быта, государственные символы, достопримечательности и др. не только оказываются запечатленными в восприятии и памяти детей, но и связываются с образом Родины. Данная позиция соотносима с утверждением А. Ребера о том, что вербальный образ — это «перекодирование зрительного образа в вербальную форму» [10, с. 123].

Стоит подчеркнуть, что продуктивность субстанциальной вербализации в работе с детьми дошкольного возраста имеет определенную специфику. Развитие в этом возрастном периоде обязательно должно быть увязано с деятельностным подходом (раскрасить матрешку, придумать квест для сказочного героя, подготовить презентацию о своей семье, расставить на карте России флажки (с российским триколором), обозначающие города, где был или хотел бы побывать, сделать коллаж о достопримечательностях своего города или столицы нашей Родины и т. д.) и соответствующим эмоциональным фоном: радость узнавания, готовность к новому, чувство гордости за достижения, сочувствие, ощущение включенности в социально значимые события, ответственность за свой вклад, оптимистический настрой и т. д. Учитывая это, подчеркнем, что занятия с детьми должны носить не столько дидактический, сколько эмоционально насыщенный и деятельностно ориентированный характер.

Итак, вербализация (точнее, ее субстанциальная функция) применительно к дошкольному возрасту должна обладать рядом характеристик, которые способствуют продуктивности как процесса, так и результата проводимой работы. К таковым относятся: эмпатия к субъекту и объекту постигаемого, детализация (декомпозиция и композиция; от конкретного к абстрактному), амплификация деятельности (эмоциональная, когнитивная, деятельностно-ориентированная), обогащение словаря дошкольников и др. Очевидно, что такая работа оказывается более действенной, нежели просто оречевление.

Работу по вербализации образа Родины в восприятии детей дошкольного возраста можно определить не просто как обучение или воспитание, но как постижение, непосредственно связанное с пониманием. «Наиболее часто этот термин [постижение] используется в образовании и психолингвистике и, возможно, что удивительно, используется в обоих контекстах с похожим смыслом, — утверждает А. Ребер. — Большинство современных когнитивных психологов утверждает, что процесс постижения включает в себя два взаимосвязанных компонента: процессы конструирования, посредством которого создается интерпретация материала, и утилизации, посредством которого эта интерпретация соотносится с другими знаниями так, чтобы эта информация могла использоваться при ответах на вопросы, действиях в новых ситуациях, исполнении команд и т. д. Обратите внимание, что некоторые авторы видят различие между постижением и пониманием на том основании, что первое — более конкретное и более специфическое, в то время как последнее — более абстрактное и под этим подразумевается глубокий и более символичный когнитивный акт» [11, с. 89].

Данный подход оказывается связанным со знаково-символической деятельностью, разрабатываемой в отечественной педагогике, а именно: «отражение и преобразование действительности, ее объектов и интеробъектных связей при помощи специальных средств, основной характеристикой которых является нетождественность отражаемому объекту» [14, с. 270].

Таковым является образ Родины, которая есть у каждого, но осознание которого затруднено для конкретно-чувственного восприятия ребенка. Помочь увидеть, вербально и невербально постичь этот образ в окружающем мире, понять и принять его — становится социально значимой задачей в деятельности воспитателя, родителя. Поэтому так важна целенаправленная, интегративная, методически обоснованная работа взрослых, которая в итоге формирует у подрастающего поколения целостную картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боброва Е. С. Особенности вербализации пространственных отношений дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью и с сохранным интеллектом // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 54. — С. 302–305.
2. Выготский Л. С. Психология. — М. : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000. — 1008 с.
3. Галеева Е. В., Галкина И. А. Развитие эмоциональных представлений и овладение вербализацией детьми в дошкольном возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. — 2015. — № 1 (20). — С. 225–227.
4. Ильин Г. Л. О вербализации современного образования // Школьные технологии. — 2011. — № 4. — С. 3–9.
5. Карелина И. О. Развитие у детей восприятия, понимания и вербализации эмоциональных состояний : учебное пособие. — Ярославль : ГОУ ВПО «Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского», 2008. — 59 с.
6. Коротаева Е. В., Белоусова С. С. Патриотическое воспитание дошкольников: к вопросу программного обеспечения // Вестник Тверского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. — 2017. — С. 142–149.
7. Кудрина Н. А. О трех ракурсах рассмотрения проблем формирования и вербализации научного концепта // Вестник ТГУ. — 2009. — № 6 (74). — С. 245–250.

8. Куприева И. А. Инструментальная роль психических процессов в исследовании проблем вербализации действительности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=11897 (дата обращения: 06.07.2018).

9. Медникова Л. С., Пекишева Е. В. Особенности вербализации представлений об окружающем у дошкольников с задержкой психического развития (на примере вербального ассоциирования) // Дефектология. — 2013. — № 1. — С. 40–48.

10. Ребер А. Большой психологический словарь. — М. : ООО «Изд-во АСТ» ; Изд-во «Вече», 2001. — Т. 1. — 592 с.

11. Ребер А. Большой психологический словарь. — М. : ООО «Изд-во АСТ» ; Изд-во «Вече», 2001. — Т. 2. — 560 с.

12. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 384 с.

13. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. — Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. — 264 с.

14. Цветков А. В. Об универсальной структуре знаково-символической деятельности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 11 (75). — С. 266–272.

15. Щукин А. Н. Лингвистический энциклопедический словарь : более 2000 единиц. — М. : Астрель ; АСТ : Хранитель, 2007. — 746 с.

R E F E R E N C E S

1. Bobrova E. S. Osobennosti verbalizatsii prostranstvennykh otnosheniy doshkol'nikami s intellektual'noy nedostatochnost'yu i s sokhrannym intellektom // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2008. — № 54. — S. 302–305.

2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya. — M. : Izd-vo «EKSMO-Press», 2000. — 1008 s.

3. Galeeva E. V., Galkina I. A. Razvitie emotsional'nykh predstavleniy i ovladenie verbalizatsiey det'mi v doshkol'nom vozraste // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika, psikhologiya. — 2015. — № 1 (20). — S. 225–227.

4. Il'in G. L. O verbalizatsii sovremennogo obrazovaniya // Shkol'nye tekhnologii. — 2011. — № 4. — S. 3–9.

5. Karelina I. O. Razvitie u detey vospriyatiya, ponimaniya i verbalizatsii emotsional'nykh sostoyaniy : uchebnoe posobie. — Yaroslavl' : GOU VPO «Yaroslavskiy gos. ped. un-t im. K. D. Ushinskogo», 2008. — 59 s.

6. Korotaeva E. V., Belousova S. S. Patrioticheskoe vospitanie doshkol'nikov: k voprosu programmnogo obespecheniya // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika i psikhologiya. — 2017. — S. 142–149.

7. Kudrina N. A. O trekh rakursakh rassmotreniya problem formirovaniya i verbalizatsii nauchnogo kontsepta // Vestnik TGU. — 2009. — № 6 (74). — S. 245–250.

8. Kuprieva I. A. Instrumental'naya rol' psikhicheskikh protsessov v issledovanii problem verbalizatsii deystvitel'nosti [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2014. — № 1. — Rezhim dostupa: http://science-education.ru/ru/article/view?id=11897 (data obrashcheniya: 06.07.2018).

9. Mednikova L. S., Pekisheva E. V. Osobennosti verbalizatsii predstavleniy ob okruzhayushchem u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya (na primere verbal'nogo assotsiirovaniya) // Defektologiya. — 2013. — № 1. — S. 40–48.

10. Reber A. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. — M. : OOO «Izd-vo AST» ; Izd-vo «Veche», 2001. — T. 1. — 592 s.

11. Reber A. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. — M. : OOO «Izd-vo AST» ; Izd-vo «Veche», 2001. — T. 2. — 560 s.

12. Rudestam K. Gruppovaya psikhoterapiya. — SPb. : Piter Kom, 1998. — 384 s.

13. Sapogova E. E. Rebenok i znak. Psikhologicheskiy analiz znakovo-simvolicheskoy deyatel'nosti doshkol'nika. — Tula : Priok. kn. izd-vo, 1993. — 264 s.

14. Tsvetkov A. V. Ob universal'noy strukture znakovo-simvolicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2008. — № 11 (75). — S. 266–272.

15. Shchukin A. N. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' : bolee 2000 edinits. — M. : Astrel' ; AST : Khranitel', 2007. — 746 s.